

MANCA ČERNIVEC

URESNIČEVANJE DOPOLNJENEGA KOMUNIKACIJSKEGA MODELA PRI OBRAVNAVI SLOVNIČNIH TEM V GIMNAZIJI

COBISS: 1.02

[HTTPS://DOI.ORG/10.3986/JZ.V24I2.7101](https://doi.org/10.3986/jz.v24i2.7101)

Prispevek poskuša predstaviti, kako poteka v slovenskih gimnazijah jezikovni pouk, natančneje obravnava slovničnih tem. Pri pouku se zaradi obsežnosti književnih vsebin v učnem načrtu in zasnove maturitetnega preverjanja pouk jezika prilagaja pouku književnosti, delež pouka jezika je glede na delež pouka književnosti manjši. Učitelji zaradi časovne ekonomičnosti pri obravnavi slovničnih tem izhajajo iz tradicionalnega modela pouka, ki ga ponekod nadgradijo z elementi dopoljenega komunikacijskega modela pouka.

Ključne besede: pouk slovenščine, didaktika jezika, gimnazija, modeli jezikovnega pouka, obravnava slovničnih tem

Implementing an Expanded Communication Model in High-School Grammar Instruction

This article discusses how language instruction—specifically, grammar instruction—takes place in Slovenian high schools. Due to the large volume of literature in the curriculum and the design of the secondary-school leaving exam (Sln. *matura*), language instruction is adapted to literature instruction, and its share is smaller than that of literature instruction. To save time, grammar teachers use a traditional teaching model, which they supplement in places with elements of an expanded communication model.

Keywords: Slovenian instruction, language teaching, high school, language instruction models, teaching grammar

1 UVOD

Pouk slovenščine je velikokrat pod drobnogledom javnosti in ocenjevan z vidika uporabnosti v vsakdanjem življenju, nemalokrat pa se zgodi, da v očeh javnosti ravno pouk slovenščine nosi odgovornost, da so učenci funkcionalno (ne)pismeni. Za večino učencev je srednješolski pouk slovenščine njihov zadnji stik z načrtnim spoznavanjem slovenščine, njenega sistema in rabe v okviru formalnega izobraževanja, zato je smiselno pogledati, ali jezikovni pouk slovenščine poteka v skladu s spoznanji didaktike jezika in tako omogoča učencem, da se razvijajo v kritične uporabnike jezika, ki znajo v naboru jezikovnih sredstev izbrati pravilne in primerne okoliščine rabe.

V prispevku je na podlagi rezultatov ankete, izvedene med gimnazijskimi učitelji in učenci,¹ predstavljeno uresničevanje gimnazijskega jezikovnega pouka

Prispevek je nastal v okviru usposabljanja mladih raziskovalcev, ki ga financira ARRS pri programu P6-0038.

1 Izraza učitelj in učenec – in ne profesor in dijak (kot je značilno za gimnazijske učitelje in učenke) – uporabljam v skladu z didaktično literaturo, kjer se pojavljata izraza učitelj in učenec. Učitelj je vsak, ki poklicno uči, poučuje, učenec vsak, ki se uči, torej nevezano na stopnjo izobraževanja.

v praksi na primeru obravnave slovničnih tem, izpeljan pa je tudi razmislek o usklajenosti obravnave z modelnimi pristopi k poučevanju slovenščine kot prvega/maternega jezika. Pogled v polpreteklo zgodovino jezikovnega pouka in teoretična spoznanja, povezana z njim, nam razkrijejo, da so se jezikovni pouk slovenščine in z njim modeli jezikovnega pouka spreminjali zaradi najrazličnejših spodbud in vzrokov (Vogel 2015). Prispevek pri tem pokaže na več problemov, ki jezikovni pouk spremljajo že dalj časa, med njimi pa bi izpostavila neenakovredno razmerje med jezikovnim in književnim poukom slovenščine,² posredno pa tudi odsotnost jezikovnega izobraževanja v materinščini po končanem srednješolskem izobraževanju³ in pomanjkljivo jezikovno vzgajanje neslovenističnih učiteljev.⁴

2 SLOVENŠČINA V GIMNAZIJAH

Jezikovni pouk v formalnem izobraževanju je načrtovan proces, ki ga na različnih ravneh vnaprej določa več dokumentov. Za oblikovanje pouka slovenščine sta najpomembnejša učni načrt in maturitetni predmetni izpitni katalog za slovenščino, ki določa cilje in znanja, ki se preverjajo in ocenjujejo na splošni maturi. Predmetni izpitni katalog v nasprotju z učnim načrtom tako glede na posamezne dele izpita vsebuje le tiste cilje in znanja, ki so objektivno preverljivi.

Učni predmet slovenščina se v gimnazijah notranje deli na jezikovni in književni pouk, razmerje med obema pa naj bi bilo pri pouku enakovredno, vendar pa se izkaže, da to v praksi ne drži.⁵ V učnem načrtu iz leta 1998 je bilo zapisano, da sta jezikovni in književni pouk »v skladu z naravo obravnavanih vsebin samostojni, vendar povezani področji« (Slovenščina: UN 1998). Eksplicitno je navedeno, da se jezikovni in književni pouk med seboj povezujeta, saj imata obe vrsti stičišče – jezik. V zdaj veljavnem učnem načrtu (Poznanovič Jezeršek idr. 2008) navedbe o povezovanju jezikovnega in književnega pouka ni mogoče zaslediti, v čemer lahko vidimo korak nazaj v razvoju učnega načrta in pri načrtovanju pouka slovenščine na nacionalni ravni. Obe področji sta po navedbi splošnih ciljev predmeta predstavljeni ločeno.⁶ Povezave med področjema so ob predstavitvi operativnih ciljev in vsebin nakazane le na nekaj mestih, kjer izhajajo iz vsebine. Na splošno je tako mogoče reči, da učni načrt znotrajpredmetnega povezovanja eksplicitno ne predvideva in da je njegovo uresničevanje odvisno od posameznega učitelja.

2 Nanj so opozorili npr. Jože Toporišič (v letih 1979 in 1984, v: Toporišič 2011: 25–26; 36), Marja Bešter Turk (2016: 484–487) in Kozma Ahačič (2010).

3 Nanjo je opozoril npr. Jože Toporišič (v letih 2001 in 1975, v: Toporišič 2011: 87; 171).

4 Nanj je opozoril npr. Jože Toporišič (1987: 547).

5 Rezultati raziskave, na podlagi katerih je izpeljan sklep, bodo predstavljeni v nadaljevanju.

6 Tudi v učnem načrtu iz leta 1998 sta področji po navedbi splošnih ciljev predstavljeni ločeno, a z navedbo, da je tovrstno ločevanje v funkciji preglednosti in lažjega razumevanja učnih načrtov (Slovenščina: UN 1998).

Sodobni jezikovni pouk sledi učnemu načrtu iz leta 2008 in je, upoštevajoč spoznanja didaktike jezika, zasnovan na dopolnjenem komunikacijskem modelu,⁷ v katerem je kot osrednji cilj izpostavljena učenčeva kritična sporazumevalna zmožnost (Jerca Vogel leta 2010, v: Vogel 2015: 180) oz. je ena temeljnih nalog jezikovnega pouka usposobiti učenca za samozavestno sporazumevanje v knjižnem jeziku in hkrati razvijati kritično diskurzivno prožnost (Vogel 2017: 18). Dopolnjeni komunikacijski model je zadnji v vrsti treh modelov poučevanja, ki so se razvijali v skladu s spremembami učnih načrtov in ugotovitvami znanstvenih ved (tako jezikoslovnih kot didaktičnih).

V razvoju modelov gre omeniti tri pomembnejše spremembe oz. nadgradnje jezikovnega pouka.⁸ Prva je v fazi dejavnosti pred obravnavo nove snovi (uvodna faza), saj priprava na delo v dopolnjenem komunikacijskem modelu – v primerjavi z osnovnim komunikacijskim in tradicionalnim modelom – ne pomeni zgolj motivacije ali uvoda in ponovitve, temveč poleg motivacije zajema še širšo kontekstualizacijo in vživljanje v vloge, načrtovanje obravnave besedila oz. sporazumevalne izkušnje ter njene napovedi. Druga večja sprememba oz. nadgradnja je vsebovanost sporazumevalne izkušnje in razumevanja besedila v komunikacijskem in dopolnjenem komunikacijskem modelu. V tradicionalnem modelu pri spoznavanju novega jezikoslovnega pojma delo z besedilom ni predvideno in obravnava nove snovi tako ni navezana na konkretno izkušnjo, ki lahko bistveno olajša razumevanje. Posledica te razlike (vsebovanost sporazumevalne izkušnje) je tudi razlika v fazi obravnave nove snovi (osrednja faza) – pri osnovnem in dopolnjenem komunikacijskem modelu ta iz besedila izhaja in se k njemu vedno vrača. Druga pomembnejša sprememba oz. nadgradnja je v fazi dejavnosti po obravnavi (sklepna faza). V dopolnjenem komunikacijskem modelu je tej namenjeno več pozornosti, je obsežnejša in vključuje več dejavnosti. V tradicionalnem in osnovnem komunikacijskem modelu gre le za ponavljanje in utrjevanje nove snovi, v dopolnjenem komunikacijskem modelu se tema dejavnostma pridružijo še umeščanje nove snovi v sistem, metakognicija oz. premislek učencev o lastnem sporazumevanju (in mišljenju) ter nove naloge.

Tanja Rupnik Vec in Alenka Kompare (2006: 320–323) v svojem delu, kjer se sicer osredotočata na kritično mišljenje, predstavljata, kako se kritično razmišljujoči razred razlikuje od tradicionalnega. Njune ugotovitve lahko prenesemo tudi na polje pouka jezika v gimnazijah. V nadaljevanju predstavljam prenos njunih

7 Modeli jezikovnega pouka predstavljajo potek pouka oz. učne ure. Modeli pouka so tisti elementi, ki pouk razčlenjujejo, strukturirajo in urejajo na posamezne etape, pri čemer gre pravzaprav za artikulacijo učnega procesa (Kramar 2009: 68). Jerca Vogel (2015) je analizirala zadnje tri veljavne učne načrte za pouk slovenščine in v skladu s spremembami učnih načrtov predstavila tri modele jezikovnega pouka, ki jih lahko, opirajoč se na posamezni učni načrt, prepoznamo.

8 Nadgradnje lahko opazujemo v tipičnem poteku učne ure, kot ga je za posamezni model opisala Jerca Vogel (2016).

ugotovitev na polje pouka jezika v paru dopolnjeni komunikacijski model jezikovnega pouka – tradicionalni model jezikovnega pouka.⁹

Preglednica 1: Učenci v dopolnjenem komunikacijskem in tradicionalnem modelu jezikovnega pouka

	Dopolnjeni komunikacijski model jezikovnega pouka	Tradicionalni model jezikovnega pouka
Aktivnost učencev	<p>Učenci so pri spoznavanju jezikovnih pojavov aktivni, pri usvajanju novih znanj rešujejo odprte in avtentične probleme, pri tem morajo izkazati interdisciplinarno znanje, uporabo mnogih veščin ter medsebojno sodelovanje.</p> <p>Učenci se ob rabi jezika oz. iz rabe učijo o jeziku in ga ob tem teoretično opisujejo. Ob učenju in rabi jezika ozaveščajo lastno jezikovno učinkovitost, si prizadevajo za njeno izboljšanje, spremljajo svoj napredek in jezik spoznavajo tudi s teoretičnega vidika.</p>	<p>Učenci so pasivni, znanje jim je posredovano frontalno, le poslušajo in pomnijo, rešujejo naloge in probleme, ki terjajo uporabo naučenih procedur.</p> <p>Učenci se osredotočajo le na jezikovni sistem, usmerjanje na rabo je ob tem zanemarjeno. Ne razmišljajo o kakovosti lastne jezikovne dejavnosti in uspešnosti sporazumevanja, prav tako sporazumevalne zmožnosti ne razvijajo zavestno in načrtno, saj se osredotočajo le na jezik kot sistem znakov.</p>
Razmislek o učnem procesu	<p>Učenci razmišljajo o kakovosti lastne jezikovne dejavnosti in uspešnosti sporazumevanja (tj. metakognicija), sporazumevalno zmožnost učenci zavestno in načrtno razvijajo.</p> <p>Učenci s pomočjo vprašanj o jeziku in sporazumevanju širijo svoje znanje in se zavedajo, da s postavljanjem tovrstnih vprašanj širijo in poglobljajo svoje razumevanje jezika ter razvijajo sporazumevalno zmožnost. To deloma zahteva tudi sistemiziranje jezikoslovnega znanja, ki omogoča sopostavljanje sopomenških in istofunkcijskih sredstev ipd.</p>	<p>Učenci se ne vključujejo v razlago in se ne zavedajo, da bi z vključevanjem in spraševanjem o jeziku in sporazumevanju širili in poglobljali razumevanje in razvijali svojo sporazumevalno zmožnost in kakovost kritičnega mišljenja. Učenci ne razmišljajo o razmerju med konkretnimi govornimi položaji in izbranimi jezikovnimi sredstvi, prav tako ne ozavešijo posameznih jezikovnih izbir. Ne razmišljajo o svojih predpostavkah ter o pogledih na jezik in na sporazumevanje.</p>
Odkrivanje novih spoznanj	<p>Učenci sami odkrivajo lastnosti jezikovnih pojavov. Svoje predpostavke ter poglede o jeziku in sporazumevanju identificirajo in raziskujejo.</p> <p>Učenci se zavedajo, da je izbiranje jezikovnih sredstev vezano na konkretne govorne položaje in njim lastne zakonitosti. Učenci posamezne jezikovne izbire ozavešijo, razlikujejo in razmišljajo o drugih možnostih (drugih jezikovnih izbirah). Pri tem gre tudi za občutljivost na različne kulturno-družbene okvire.</p>	<p>Učenci ne razmišljajo o razmerju med konkretnimi govornimi položaji in izbranimi jezikovnimi sredstvi, prav tako ne ozavešijo posameznih jezikovnih izbir. Ne razmišljajo o svojih predpostavkah ter pogledih na jezik in na sporazumevanje. Prav tako niso pozorni na različne perspektive razmišljanja in ravnanja, o različnih možnostih ne razmišljajo.</p>

9 Tradicionalni model jezikovnega pouka je prepoznan v učnem načrtu za slovenščino iz leta 1996, ki se odraža v transmissijski naravnosti pouka, kjer prevladuje metoda učiteljeve razlage, učenec, ki dosegla cilje tradicionalnega modela, pa je dober poznavalec jezikovnega sistema (Vogel 2015).

V nadaljevanju bo na podlagi ugotovitev raziskave predstavljeno, kako poteka jezikovni pouk v gimnazijah – ali so ravnanja gimnazijskih učiteljev pri obravnavi slovničnih tem bolj v skladu z značilnostmi tradicionalnega ali komunikacijskega modela pouka.

3 JEZIKOVNI POUK V GIMNAZIJI – UGOTOVITVE RAZISKAVE

V tem delu bom predstavila empirične izsledke o jezikovnem pouku, do katerih sem prišla s pomočjo ankete,¹⁰ ki sem jo izvedla med učitelji in učenci slovenskih gimnazij. Temeljna raziskovalna vprašanja so bila usmerjena v potek jezikovnega pouka ter v ravnanja in poglede učiteljev na jezikovni pouk ter pouk slovenščine na splošno. Med drugim me je zanimalo, kako poteka obravnavanje slovničnih tem. Jezikovni pouk sem razdelila na tri področja, ki sestavljajo jezikovni pouk, in sicer (1) na obravnavo slovničnih tem, (2) na obravnavo besedilnih vrst ter (3) na obravnavo sociolingvistike in zgodovine slovenskega jezika.¹¹ Poleg tega so me zanimali tudi pogledi učiteljev na (jezikovni) pouk in jezik na eni strani, saj ti pogledi lahko (ne)posredno vplivajo na (jezikovni) pouk in ga oblikujejo, in pogledi učencev na drugi.

V vzorec sem zajela 67 učiteljev,¹² ki poučujejo na slovenskih gimnazijah, in 466 učencev. Največ učiteljev poučuje več kot 19 let (58 %) in so večinoma diplomirali pred letom 1998 (60 %). Večina učiteljev se je torej s spremembo učnih načrtov in modelov srečala v praksi, svoje izobraževanje na fakulteti so končali, ko je prevladoval tradicionalni pogled na poučevanje jezika in strukturalistični pogled na jezik.

Delež, ki je pri pouku slovenščine namenjen jezikovnemu pouku – kot navedajo učitelji in učenci –, je manjši od deleža, ki je namenjen književnemu pouku. 72 % učiteljev, ki navaja, da je književnega pouka več, glavni razlog za neenakovredno razmerje vidi v časovni stiski in obsežnosti snovi, ki jo je (skladno z učnim načrtom) treba obdelati pri književnem pouku. Posledica časovne stiske za obravnavo slovničnih tem pomeni, da morajo biti vsebine predelane hitro in učinkovito; najhitreje je to mogoče po tradicionalnem modelu jezikovnega pouka, ob tem pa sta vprašljivi trajnost in poglobljenost na ta način usvojenega znanja. Na neenakovredno razmerje med poukom jezika in književnosti je bilo opozorjeno že

¹⁰ Anketa je bila izvedena februarja in marca 2017 v okviru magistrskega dela (Černivec 2017).

¹¹ Treba je opozoriti, da vseh področij jezikovnega pouka ne moremo obravnavati na enak način. Če se ozremo samo na sporazumevalno izkušnjo – besedilo, se moramo zavedati vloge, ki jo ima pri obravnavi izhodiščno besedilo. Pri slovničnih temah in besedilnih vrstah ima besedilo ponazoritveno funkcijo – v njem iščemo opazljivke in z njihovo pomočjo sintetiziramo spoznanja in ugotovitve ter jezikovni pojav umestimo v sistem. Ob obravnavi zgodovine jezika in sociolingvističnih tem pa v besedilih ne iščemo opazljivk, temveč neposredno vsebino – pri tem je še posebej pomembno kontekstualiziranje, življenje v vloge, razumevanje besedila in premislek učencev o lastnem sporazumevanju (in mišljenju).

¹² Na slovenskih gimnazijah slovenščino poučuje nekaj več kot 200 učiteljev, zato se je vzorec pokazal kot reprezentativen.

na posvetu o slovenščini v javnosti v Portorožu leta 1979 (Slovenščina v javnosti 1983: 31–45), na katerem je bilo sklenjeno, da jezikovni pouk ne sme biti v podrejenem razmerju do pouka književnosti. Stanje se od takrat ni bistveno spremenilo, kar je verjetno tudi posledica dejstva, da se večini učiteljev (83 %) zdi delež, ki ga namenjajo jezikovnemu in književnemu pouku, ustrezen, torej ne problematizirajo dejstva, da je jezikovnemu pouku namenjeno manj pozornosti.

Učitelji so (naj)večjo moč (bodisi pozitivno bodisi negativno) vplivanja na jezikovni pouk pripisali učnemu načrtu in »zahtevam« mature, pri čemer nekoliko večji delež učiteljev meni, da na jezikovni pouk bolj vplivajo »zahteve« mature kot pa učni načrt, kar za pouk jezika pomeni, da se osredotoča na posredovanje na maturi preverljivih znanj, manj pa na razvijanje jezikovne in kulturne zavesti, ki ju ni mogoče objektivno preverjati. Večina učiteljev učni načrt in »zahteve« mature sprejema pozitivno, 28 % učiteljev meni, da negativno vpliva učni načrt, 31 % pa jih meni, da negativno vplivajo »zahteve« mature. Kljub vsemu je ta delež velik, saj lahko iz njega razberemo, da vsaj toliko učiteljev z učnim načrtom in »zahtevami« mature ni zadovoljnih, torej bi svoja ravnanja pri pouku spremenili, če ne bi bili zavezani tema dvema dejavnikoma. Da je pouk res usmerjen v maturo in s tem v tradicionalni model pouka, kažejo tudi preizkusi znanja, ki jih učitelji strukturirajo tako, da izhajajo iz izhodiščnega besedila, naloge so podobne maturitetnim in odgovori učencev tudi, saj 93 % učencev navaja, da učitelj pri jezikovnem pouku veliko opozarja na znanje, ki je potrebno za maturo.

Glavni/najpomembnejši cilj jezikovnega pouka je po mnenju največ učiteljev (55 %) razvita sporazumevalna zmožnost ali funkcionalna pismenost, kar v največji meri (31 %) prepoznavajo kot najbolj poudarjen cilj v učnem načrtu. Pri tem gre podčrtati, da je to cilj, ki ga izpostavlja osnovni komunikacijski model, a če na odgovore učiteljev pogledamo celostno, vidimo, da v obravnavo vključujejo elemente, značilne za dopolnjeni komunikacijski model. S svojimi ravnanji torej ustvarjajo učno okolje, ki učencem omogoča, da funkcionalni vidik nadgradijo z znanjem o jeziku, njegovih sistemskih možnostih ter z jezikovno in kulturno zavestjo.

Obravnava slovničnih tem najpogosteje izhaja iz besedila, kar ni v skladu s komunikacijskima modeloma, ki za svoje izhodišče postavljata ravno sporazumevalno izkušnjo. Delež obravnave, ki ne izhaja iz besedila, je pri slovničnih temah več kot polovičen, torej v večini primerov izhaja iz tradicionalnega modela. Ko obravnava vendarle izhaja iz besedila, se polovica učiteljev v besedilu pogosto (40 %) ali vedno (10 %) posveča le obravnavanemu jezikovnemu pojavu. Pri pouku je pri večini učiteljev najbolj pogosta metoda razlage, ob tem se samostojno ali najverjetneje v kombinaciji z razlago pojavlja tudi samostojno delo učencev. Večina učiteljev meni, da vsaj pogosto obravnavo oblikuje glede na sporazumevalne potrebe učencev v vsakdanjem življenju, obravnava pa je naravnana tako, da učenci razmišljajo o sporazumevalni izkušnji. Učenci so do teh ravnanj učitelja nekoliko bolj kritični, saj 16 % učencev meni, da učitelj nikoli ne oblikuje obravnave glede na sporazumevalne potrebe učencev v vsakdanjem življenju, 48 % jih

meni, da učitelji tako ravna redko, 25 % pa, da sporazumevalne potrebe učitelji upoštevajo pogosto. Opazno je torej razhajanje v dojemanju sporazumevalnih potreb – učitelji se skušajo vživeti v sporazumevalne potrebe dijakov, jih predvideti in učence pripraviti nanje; pri tem verjetno izhajajo iz svojih izkušenj, ki pa se lahko razlikujejo od potreb in izkušenj učencev, zato se učencem zdi obravnava neavtentična ter zato odvečna in preveč teoretična.

Učitelji pri obravnavi najpogosteje izhajajo iz opazljivk v izoliranih povedih, ki so v funkciji doseganja zastavljenih ciljev. Učitelji presoja, da je pri pouku bolj pogosta deduktivna spoznavna metoda, učenci definicije jezikovnega pojava sami ne oblikujejo pogosto. Ravno pri oceni pogostnosti prisotnosti deduktivne spoznavne metode pri obravnavi so največja odstopanja v odgovorih učiteljev in učencev, predvsem pri oceni, ali je ta prisotna vedno ali ne. Iz skoraj četrtine odgovorov učencev, iz katerih je bilo mogoče sklepati o prisotnosti deduktivne metode pri jezikovnem pouku, je razvidno, da obravnava vedno poteka z deduktivno metodo, noben učitelj pa ne navaja, da bi bila deduktivna metoda pri obravnavi prisotna vedno. Takšna obravnava je v skladu s tradicionalnim modelom, saj učenci spoznavajo jezikovni sistem zavestno in deduktivno po jezikovnih ravniinah. V skladu z dopolnjenim komunikacijskim modelom bi obravnava izhajala iz sporazumevalne izkušnje, tj. neumetnostnega besedila, in bi obsegala pripravo na delo z besedilom, ki bi zajela uvodno motivacijo, umestitev v širši kontekst in vživljanje v vloge, načrtovanje obravnave besedila ter njegovo napoved. Temu bi sledila sporazumevalna izkušnja, ki vključuje preverjanje razumevanja besedila, in predstavlja temelj za nadaljnjo razčlemba besedila, ki vodi v sintezo spoznanj z induktivno spoznavno metodo.

Obravnava slovničnih tem do faze obravnave jezikovnega pojava sledi tradicionalnemu modelu, ki pa ga v nadaljevanju preseže. Učitelji namreč navajajo, da učenci po obravnavi jezikovnega pojava večinoma rešujejo naloge, ki zahtevajo reprodukcijo in uporabo jezikovnega pojava v podobnih/enakih primerih kot pri obravnavi (kar je značilno za tradicionalni model), rešujejo pa tudi naloge, ki zahtevajo vrednotenje, preoblikovanje itn. jezikovnega pojava (kar je značilno za dopolnjeni komunikacijski model) – na tem mestu torej prihaja do preseganja tradicionalnega modela. Poleg tega je novo znanje večinoma umeščeno v sistem in povezano z že usvojenim znanjem – prisotnost sistemizacije. Učitelji z učenci večinoma kritično razpravljajo o obravnavanih vsebinah, kljub temu pa je delež učiteljev, ki to počnejo redko ali nikoli, velik – nekaj več kot četrtinski. Več učiteljev učence spodbuja, da izražajo svoja mnenja o obravnavanih vsebinah. Tako učenci ne opazujejo jezika le kot sistem pravil, ampak tudi kot sredstvo identifikacije na različnih ravneh družbenega življenja, ki zahtevajo kritično vrednotenje.

Iz ugotovitev lahko povzamem, da je obravnava slovničnih tem pri večini učiteljev zasnovana po tradicionalnem modelu, ki pa je ponekod presežen, saj so pri obravnavi prisotni elementi, ki so značilni za dopolnjeni komunikacijski model.

3.1 Pogledi učiteljev in učencev na jezikovni pouk

Učitelji glede na učni načrt avtonomno oblikujejo jezikovni pouk (in s tem obravnavo slovničnih tem), zato so njihovi pogledi na jezik in jezikovni pouk pomembni, saj lahko na njihovi podlagi sklepamo, kaj želijo z jezikovnim poukom doseči, tako pa sklepamo o lastnostih jezikovnega pouka in na usklajenost z modeli jezikovnega pouka.

Pogledi učiteljev na jezikovni pouk so, upoštevajoč rezultate raziskave, večinoma zelo usklajeni. Večina se strinja, (1) da učenci potrebujejo znanje o jeziku in se zavedajo njegovih različnih vlog, (2) da morajo učenci ob koncu gimnazijskega izobraževanja poznati jezikovni sistem, (3) da je učenje sporazumevanja, torej tudi jezikovni pouk, vezano na kulturno okolje, v katerem prihaja do sporazumevanja; zato je pri jezikovnem pouku pomembno, da se učence opozarja tudi na ta vidik, kar kaže na preseženost tradicionalnega modela. Kljub temu vsaj 10 % učiteljev izkazuje zelo tradicionalne poglede na jezikovni pouk, saj izpostavljajo pomen jezikovnega znanja ter poznavanje jezikovnega sistema,¹³ večina učiteljev pa izkazuje poglede, ki so značilni tako za tradicionalni kot tudi oba komunikacijska modela. Torej lahko sklenem, da pogledi na jezikovni pouk izhajajo iz tradicionalnega modela, ki je ponekod nadgrajen z elementi obeh komunikacijskih modelov. Najbolj deljena so mnenja učiteljev, ki zadevajo učni načrt in v njem predvideno metodo delo z besedili. Le 43 % se v celoti strinja, da pouk slovenščine, skladen z učnim načrtom, omogoča vzgojo kritičnih posameznikov z razvito sporazumevalno zmožnostjo, znanjem o jeziku in njegovih sistemskih možnostih ter z jezikovno in kulturno zavestjo. 10 % učiteljev v celoti opozarja na pomanjkljivosti učnega načrta za uresničevanje temeljnega cilja (jezikovnega) pouka slovenščine, 47 % pa delno, kar pomeni, da je potreben razmislek o prenovi učnega načrta, saj na pomanjkljivosti opozarja tako didaktična stroka (Vogel 2015) kot tudi njegovi neposredni uporabniki.

Učitelji so najbolj enotni (96 %) glede stališča, da razvijanje jezikovne zmožnosti v šolskem prostoru ni naloga le pouka slovenščine in da morajo učenci to zmožnost razvijati tudi pri ostalih predmetih. 78 % učiteljev ob tem meni, da skrbi za razvoj jezikovne zmožnosti pri ostalih predmetih v gimnaziji ni posvečene dovolj pozornosti. Ta naloga je torej, če verjamemo učiteljem slovenščine, vezana v šolskem prostoru le na pouk slovenščine, zato ne preseneča, da učenci tudi po koncu gimnazije ne obvladujejo sporočanja o zunajjezikovnih predstavah, ki jih spoznavajo pri drugih predmetnih področjih, ob tem pa so cilji pouka slovenščine izpolnjeni le delno. Učitelji drugih predmetov bi morali opozarjati na jezikovne značilnosti, lastne strokovnemu področju, in tako skrbeti za razvijanje zmožnosti strokovnega sporazumevanja. Smiselno bi bilo preveriti, ali se učitelji drugih predmetov tega zavedajo in ali so dovolj usposobljeni za predajanje tovrstnega znanja,

¹³ Znanje o jeziku in poznavanje jezikovnega sistema in dojemanje jezika kot sistem je sicer prisotno v vseh modelih jezikovnega pouka, še posebej poudarjeno pa v tradicionalnem modelu.

še posebej ob upoštevanju dejstva, da na visokošolski stopnji pouka slovenščine (z redkimi izjemami¹⁴) ni.

Učenci jezikovni pouk večinoma vidijo kot nezanimiv; bolj zanimiv kot pouk jezika se jim zdi pouk književnosti. Glavni razlog za nezanimivost jezikovnega pouka je po njihovem mnenju v preobilici teorije oz. preveliki teoretičnosti predmeta. Uporabnost predmeta učenci ocenjujejo bolj pozitivno, saj jih 73 % navaja, da je znanje, pridobljeno pri jezikovnem pouku, v življenju uporabno in pomembno. Zanimivost pouka torej ni odvisna samo od uporabnosti snovi (izkazalo se je, da je pouk jezika bolj uporaben od pouka književnosti, a manj zanimiv), kar pomeni, da je lahko tudi pouk jezika zanimiv, čeprav v vsakdanjem življenju ne vedno neposredno uporaben in potreben. Zagotovo zanimivost ne sme postati glavni cilj, h kateremu bi si prizadevali, morala pa bi biti posledica kvalitetno izpeljanega jezikovnega pouka. Da pa bo pouk jezika kakovosten (in ob tem tudi zanimiv in uporaben), se moramo najverjetneje ozreti k spremembi jezikovnega pouka. Poleg posodabljanja učnega načrta bi bilo treba posodobiti tudi učna gradiva, vendar so s tem povezani visoki stroški, ki zadevajo tako tiste, ki posodablajo gradiva, kot tudi tiste, ki jih uporabljajo. Že danes je na trgu mnogo gradiv, med katerimi lahko izbirajo šole in učitelji. Kjer je učencem na voljo učbeniški sklad, je izbira gradiv kar nekoliko samoumevna – izbrana so tista gradiva, ki so v učbeniškem skladu, pa čeprav so stara (in pogosto so). Prenova učnih gradiv (in načrtov) še ni dovolj, treba je poskrbeti tudi za njihovo dostopnost končnim uporabnikom.

Večina učencev (91 %) meni, da ima pri jezikovnem pouku dovolj priložnosti za sporazumevanje, torej je jezikovni pouk zasnovan na način, da učencem omogoča sodelovanje pri pouku in aktivno vlogo v njem. Seveda moramo upoštevati, da gre za oceno učencev, ki so lahko pri pouku povsem zadovoljni z vlogo tihega zapisovalca povedanega, zato pa niso željni priložnosti za sporazumevanje. Temu deloma pritrujuje tudi dejstvo, da 65 % jezik raje spoznava s pomočjo deduktivne spoznavne metode, ki zahteva manj učenčevega sodelovanja. Jezikovni pouk bi moral vključevati tako induktivno kot deduktivno metodo spoznavanja, prisotnost in ustreznost ene ali druge pa bi moral presoditi učitelj, da bo kar najbolj dosegal zastavljene cilje pouka.

4 NAMESTO ZAKLJUČKA

Danes je glavni cilj jezikovnega pouka vzgojiti kritičnega posameznika z razvito sporazumevalno zmožnostjo. Za doseg tega cilja se je v didaktiki jezika izoblikoval t. i. dopolnjeni komunikacijski model (Vogel 2015), ki v središče postavlja usvajanje jezika prek sporazumevalne izkušnje, tj. rabe jezika, in vsebuje elemente kritičnosti. Zaradi svoje kompleksnosti zahteva veliko časa, kar je gotovo eden

¹⁴ Npr. predmeti Slovenski jezik 1 in 2, Jezik in književnost na Pedagoški fakulteti in predmet Slovenščina za učitelje na Filozofski fakulteti v Ljubljani.

izmed razlogov, da učitelji pri jezikovnem pouku pri obravnavi slovničnih tem izhajajo iz tradicionalnega modela, ki je časovno bolj ekonomičen – v krajšem času je mogoče obravnavati več vsebin, učitelj posreduje znanje o jeziku s tradicionalno transmisijsko obravnavo, sporazumevalna izkušnja ni prisotna. Tradicionalni model je skozi obravnavo ponekod sicer presežen, saj so prisotni elementi, značilni za dopolnjeni komunikacijski pouk. Pouk učencem tako vsaj delno omogoča, da se razvijajo v kritične uporabnike jezika, ki znajo v naboru jezikovnih sredstev izbrati pravilne in primerne okoliščinam rabe.

Zdi se, da se jezikovni pouk v gimnazijah bolj kot na trajnost in poglobljenost znanja usmerja na maturo, kjer se preverja le objektivno preverljivo znanje, torej lahko maturo za razvijanje kritičnega sporazumevanja, kulturne zavesti, jezikovne zavesti ipd. razumemo kot zaviralni mehanizem. V zvezi z maturo gre izpostaviti tudi dejstvo, da večji delež h končni oceni prispeva znanje, usvojeno pri književnem pouku. Prvi korak v želji po izenačenju razmerja jezikovnega in književnega pouka bi bil zato v izenačitvi razmerja med jezikovnim in književnim znanjem, ki ga morajo učenci izkazati na maturi. Da bi bilo razmerje med jezikovnim in književnim poukom pri slovenščini tudi v praksi uresničeno, bi bilo najverjetneje treba zmanjšati obseg obveznih vsebin pri književnosti. Ukrep za doseg enakovrednega razmerja med jezikovnimi in književnimi vsebinami pri pouku slovenščine, kakor je predvideno v učnih načrtih (50 : 50), je torej v spremembi oz. posodobitvi učnega načrta, saj so prilagoditve zunanjih preverjanj znanj mogoče le s spremembo učnega načrta.

LITERATURA

- Ahačič 2010** = Kozma Ahačič, Okrogla miza: Aktualna vprašanja pouka slovenščine v teoriji in praksi, 21. slovenski slavistični kongres: *Vloge središča – konvergenca regij in kultur*, 2010 (http://641.gvs.arnes.si/okr_miza.doc).
- Bešter Turk 2016** = Marja Bešter Turk, Toporišičev pogled na poučevanje slovenskega jezika v šoli in današnje stanje, v: *Toporišičeva obdobja*, ur. Erika Kržišnik – Miran Hladnik, Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2016 (Obdobja 35), 481–488.
- Černivec 2017** = Manca Černivec, *Modeli pouka slovenskega jezika kot prvega/maternega jezika v slovenskih gimnazijah: magistrsko delo*, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, 2017. – Tipkopolis.
- Kramar 2009** = Martin Kramar, *Pouk*, Nova Gorica: Educa, 2009.
- Poznanovič Jezeršek idr. 2008** = Mojca Poznanovič Jezeršek idr., *Učni načrt: slovenščina: gimnazija*, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport – Zavod RS za šolstvo, 2008.
- Rupnik Vec – Kompare 2006** = Tanja Rupnik Vec – Alenka Kompare, *Kritično razmišljanje v šoli*, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2006.
- Slovenščina: UN 1998** = *Slovenščina: predmetni katalog – učni načrt 1998*, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (<http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2001/programi/gimnazija/gimnazija/3sloven.htm>).
- Slovenščina v javnosti 1983** = *Slovenščina v javnosti: gradiva in sporočila*, Ljubljana: Republiška konferenca Socialistične zveze delovnega ljudstva Slovenije: Slavistično društvo Slovenije, 1983.
- Strmčnik 2001** = France Strmčnik, *Didaktika: osrednje teoretične teme*, Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 2001.

- Toporišič 1987** = Jože Toporišič, Slavist in slovenščina v šoli in »šoli«, *Naši razgledi* 36 (1987), št. 11, 547–556.
- Toporišič 2011** = Jože Toporišič, *Intervjuji in polemike*, ur. Mateja Jemec Tomazin, Ljubljana: Založba ZRC, 2011.
- Vogel 2015** = Jerca Vogel, Modeli jezikovnega pouka pri predmetu slovenščina od leta 1990 do danes, *Jezik in slovstvo* 60 (2015), št. 3–4, 173–183.
- Vogel 2016** = Jerca Vogel, Predavanja pri predmetu Didaktika slovenskega jezika, Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, 2016.
- Vogel 2017** = Jerca Vogel, Pojemovanje jezikovne zvrstnosti pri pouku slovenščine v gimnazijah med teorijo in prakso, *Jezik in slovstvo* 62 (2017), št. 4, 17–30.

SUMMARY

Implementing an Expanded Communication Model in High-School Grammar Instruction

In modern language instruction, teaching grammar should follow an expanded communication model that focuses on learning language through communication experience and includes elements of criticism. This study showed that the share of language instruction is smaller than that of literature instruction, the main reason for this being the shortage of time resulting from the large volume of material that must be covered in literature instruction and the instruction's focus on the leaving exam (Sln. *matura*). Therefore, grammar instruction in Slovenian high schools is based on the traditional teaching model, which is less time-consuming than an expanded communication model. Over the course of instruction, the traditional model is nevertheless exceeded in places because it contains elements typical of the expanded communication model, and in this way students can at least partly develop into critical language users that, from the array of linguistic devices, know how to select the correct ones and ones suitable for the context of use.